

Ensino de antropologia: reflexão ou intervenção cultural?¹

Por: Rodrigo Rosistolato²

RESUMO

A antropologia estabeleceu-se como ciência que constrói conhecimento a partir da percepção do “outro”, buscando o sentido e os significados de suas relações, entendendo os contextos que englobam e orientam ações individuais. A educação, ao contrário, constitui-se a partir de um projeto de intervenção. Assim, as duas disciplinas se encontram em um campo de confronto porque enquanto à antropologia é conferido o estatuto de ciência, a educação é classificada como prática, ou ciência aplicada. A popularização da antropologia, no entanto, fez com que os diálogos entre ambas fossem ampliados, principalmente nas faculdades e nos programas de pós-graduação em educação. Antropólogos recém-formados têm encontrado férteis campos de atuação profissional em universidades particulares e também em outros cursos além das ciências sociais nas universidades públicas. Minha experiência, no entanto, revela uma série de dificuldades presentes na atividade de ensino de antropologia, principalmente para estudantes que não serão antropólogos e, em muitos casos, desprezam a disciplina, considerando-a uma perda de tempo quando comparada às “disciplinas técnicas”. Neste trabalho, apresentarei os resultados de observações realizadas em dois contextos de ensino de antropologia: uma universidade particular e um programa de formação de educadores de uma universidade pública, ambas situadas no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: ensino, formação, escolarização, antropologia, cultura.

¹ Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho. Porto Seguro, Bahia, Brasil.

² Doutor em ciências humanas (Antropologia) pelo PPGSA/IFCS/UFRJ. Professor de antropologia no ensino superior.

Introdução

Este texto apresenta algumas considerações iniciais sobre a pesquisa “juventude e escolarização: uma proposta de análise da distribuição da cultura escolar entre camadas menos favorecidas economicamente na cidade do Rio de Janeiro”. O projeto pretende contribuir com o debate sobre a produção e distribuição da cultura escolar a partir da análise da inserção de estudantes menos favorecidos economicamente no universo simbólico da educação de nível superior. Busca-se compreender as expectativas relacionadas à escolarização, as certezas e os dilemas envolvidos nas escolhas profissionais, os significados da formação universitária e as dificuldades proporcionadas pelo contato com o conhecimento disciplinar.

As dificuldades proporcionadas pelo contato com o conhecimento disciplinar serão pensadas a partir das visões de estudantes e professores. Inicialmente, estou analisando os dilemas e as perspectivas do ensino de antropologia fora dos cursos de ciências sociais. É o que pretendo apresentar neste momento. Dois contextos servem de base à reflexão: uma faculdade particular e um programa de formação de professores de uma universidade pública, ambas no Rio de Janeiro. Estou inserido, como professor, nos dois contextos, o que transforma minhas observações participantes em “participações observantes” (Wacquant, 2002). Além das “participações observantes” utilizo questionários, entrevistas em profundidade e grupos focais como método de coleta de dados.

O projeto de pesquisa surgiu a partir de debates informais realizados entre mim, meus alunos de trabalho de conclusão de curso e dois outros professores que atuam nas mesmas instituições. A partir de agosto de 2007 foi formalmente iniciado. Atualmente, conta com a colaboração de uma estudante de iniciação científica, responsável pelo contato com estudantes e aplicação de questionários.

Os dados já recolhidos ainda estão em fase de tabulação e o trabalho de campo ainda não foi encerrado, o que impede qualquer tipo de generalização. Aqui, apresentarei algumas reflexões iniciais sobre a visão dos antropólogos que se dedicam a ensinar antropologia. Serão focalizadas as representações sobre a antropologia em um contexto diferente daquele proporcionado pelos cursos de ciências sociais; e as representações sobre os estudantes que são obrigados a aprender antropologia, mesmo não tendo escolhido as ciências sociais como profissão. Como a pesquisa ainda está em

fase inicial, nem todos os professores que atuam nas instituições analisadas foram entrevistados. Os dois ambientes de pesquisa possuem, juntos, dez professores formados em ciências sociais com pós-graduação em antropologia. Embora os professores saibam da pesquisa, ainda não realizei entrevistas formais. O material que serve de base às reflexões aqui apresentadas é um conjunto de observações etnográficas realizadas durante 12 meses de participação observante. Também existem professores pós-graduados em sociologia e ciência política. Entretanto, no primeiro momento, a pesquisa será restrita ao discurso dos pós-graduados em antropologia.

A antropologia e a educação

Meu interesse pela educação como objeto de estudo surgiu quando complementei a formação em ciências sociais com as aulas de licenciatura na faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não existia nenhuma disciplina de antropologia da educação, apenas sociologia da educação, que também cursei durante o bacharelado. No entanto, nos cursos ministrados por profissionais da educação, a antropologia era citada frequentemente, principalmente enquanto técnica de pesquisa. A antropologia aparecia, em alguns momentos, como sinônimo de etnografia. Vários professores frisavam que era importante realizar uma abordagem etnográfica da sala de aula para a compreensão das relações entre cultura escolar e cultura local.

Na graduação em ciências sociais, ao contrário, a educação não aparecia como tema privilegiado para análise antropológica. Na sociologia o tema estava presente, mas sempre associado a discussões mais amplas como mobilidade e reprodução social. Da Silva (2001) indica que a sociologia se estabeleceu no Brasil em estreita relação com o tema educacional. Porém, a partir da década de 1960, houve um deslocamento da sociologia da educação para os departamentos de educação, afastando-se dos departamentos de ciências sociais.

Estas distâncias disciplinares despertaram algumas indagações, mas, naquele momento, estava envolvido com outro projeto de pesquisa, que exigia outras reflexões. Quando transitei para a docência, percebi algumas fronteiras simbólicas estabelecidas no interior da acadêmica e decidi retomar alguns problemas colocados durante minha formação para o magistério, especificamente sobre a relação entre antropologia e educação. Gusmão (1997) afirma que as duas disciplinas se encontram em um campo de confrontação porque enquanto à antropologia é conferido o estatuto de ciência, a

educação é classificada como prática. Desta dualidade originam-se alguns dos dilemas vividos por aqueles que pretendem pensar temas que envolvem as duas áreas de reflexão.

Dauster (1997) também se preocupou em discutir as relações entre antropologia e educação. A autora percebe o seguinte dilema: a antropologia procura construir um conhecimento fundado na percepção do “outro”, buscando o sentido e os significados de suas relações, enquanto a educação constitui-se a partir de um projeto de intervenção. Esta dificuldade é ampliada para os profissionais que não se dedicam exclusivamente à docência ou à pesquisa porque eles vivem diariamente as inconstâncias da liminaridade. Ora são educadores, ora pesquisadores. Suas pesquisas, em alguns casos, são realizadas a partir da própria prática, o que amplia as dificuldades de relativização.

Embora a educação seja classificada como prática de intervenção, existem cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado nesta área. Dissertações e teses são produzidas e os educadores se especializam em problemas relativos à prática educacional e também à teoria geral da educação. Seus temas envolvem desde questões diretamente relacionadas à escola até processos de socialização mais gerais. Alguns trabalhos assumem a postura de ciência aplicada, como as teses que se dedicam a avaliar políticas públicas de educação, mas outros se propõem a realizar análises descompromissadas com qualquer avaliação.

A antropologia, em geral, não desenvolve pesquisas aplicadas em seus programas de pós-graduação. Existem profissionais que se dedicam a elas, mas o fazem fora dos programas de mestrado e doutorado. As teses e dissertações desenvolvidas por antropólogos buscam a compreensão da realidade a partir de uma perspectiva voltada para a produção de conhecimento, sem a intenção de intervir nas culturas analisadas.

Antropologia e educação podem ser classificadas como duas áreas distintas do conhecimento. Ambas possuem profissionais especializados em desenvolver investigações sobre temas inseridos nas problemáticas colocadas por cada disciplina. A demarcação dos espaços de atuação das duas disciplinas, no entanto, não está relacionada aos objetos de estudo e sim às metodologias propostas. Um antropólogo e um educador podem estudar o mesmo tema e chegar a conclusões diferentes porque as perguntas colocadas são organizadas a partir de matrizes teórico-metodológicas diferentes³. As indagações podem convergir em alguns pontos, mas divergem em outros

³ Para uma reflexão sobre a construção de problemas científicos, ver Bourdieu *et al* (2000).

porque as fronteiras disciplinares se fazem presentes na própria construção do problema de pesquisa.

Gusmão (1997) sublinha que algumas questões-chave para a antropologia são grandes desafios para a educação. A busca pela diferença que produzirá a alteridade necessária ao trabalho antropológico é um deles porque a educação possui uma característica institucional oposta a ela. A educação é, enquanto atividade prática e por definição, homogeneizadora. Busca, portanto, o contrário do que propõe a antropologia. O objetivo da educação é alimentar a ordem social necessária à construção do nós coletivo, enquanto a antropologia procura desconstruir intelectualmente estas estruturas para compreendê-las enquanto um conjunto diversificado de relações e interações sociais. No entanto, utilizar temas educacionais como objeto de estudo antropológico pode promover novas perspectivas analíticas à antropologia e à educação porque é possível trabalhar interdisciplinarmente. A antropologia é a ciência da cultura e os fenômenos educacionais também são fenômenos culturais. Assim, é possível pensar os fenômenos educacionais enquanto fenômenos da cultura a partir dos problemas colocados pela antropologia.

A cultura foi, segundo Gonçalves (2001), a grande obsessão dos antropólogos norte-americanos no século XX. Interessante observar que Boas, considerado, junto com Malinowski, o pai fundador da moderna etnografia⁴ preocupou-se diretamente com a educação enquanto objeto de pesquisa antropológica e crítica social. Ele acreditava que a escola desrespeitava as diversidades culturais criando uma falsa idéia de homogeneidade (Gusmão, 1997). Estas idéias e preocupações foram seguidas por Margaret Mead e Ruth Benedict, que se dedicaram a estudar os mecanismos culturais que orientam a educação das crianças e o controle social envolvido nestes processos. Tais antropólogos podem ser considerados analistas e críticos da cultura; dos ideais de cultura disseminados pelos sistemas educacionais.

A posição de analista e crítico dos sistemas educacionais também foi assumida por Bourdieu (2001). O autor entende que os sistemas educacionais não conseguiram consolidar o projeto político pedagógico da modernidade: homogeneizar a população por intermédio da disseminação de um tipo específico de cultura: a letrada⁵. Tal homogeneização seria impossibilitada pela manutenção das estruturas de classe que impediriam a apreensão do saber oferecido pela escola por aqueles que não trazem de

⁴ Ver Laplantine (2005).

⁵ Para este debate, ver também Boto (2003) e Forquin (2000).

casa quantidade suficiente de “capital cultural”. Este déficit de “capital cultural”, de acordo com o autor, explica o fracasso escolar dos jovens oriundos das classes menos favorecidas. Ao invés de proporcionar homogeneização cultural, a escola impõe normas culturais orientadas pela cultura erudita e, em consequência, contribui para a manutenção das estruturas sociais criadas pelo capitalismo.

A proposta teórica de Bourdieu gozou de grande aceitação no cenário intelectual brasileiro durante toda a segunda metade do século XX (Nogueira & Catani, 2001). Seus escritos influenciaram a produção intelectual nas ciências sociais e também na educação. Os educadores passaram a utilizar conceitos como os de “*habitus*”, “capital social”, “capital cultural” para a análise e a crítica dos sistemas educacionais brasileiros. A utilização destes conceitos sociológicos associados àqueles construídos pelas análises educacionais permitiu a ampliação do debate em torno de questões como classe, raça, gênero e suas relações com a educação.

Houve também educadores que buscaram na antropologia uma nova metodologia para a compreensão da realidade escolar brasileira. Métodos e técnicas de pesquisa em antropologia passaram a ser utilizados nas análises dos processos educativos com o objetivo de revelar a complexidade das redes de interações sociais desenvolvidas na experiência escolar diária. A etnografia passou a contribuir para o entendimento dos processos de produção de conhecimento em sala de aula em suas articulações com as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica (André, 1997). Tais estudos objetivavam compreender as práticas educacionais para, em um momento posterior, modificar os aspectos avaliados como negativos, refinando-os a partir das análises realizadas. (André, 1997).

A educação é parte da cultura e, portanto, não se encontra restrita à escola. Porém, os estudos em educação e também em antropologia da educação, em sua maioria, são realizados nas escolas. A escola foi eleita como local privilegiado para observações etnográficas que pretendem compreender os fenômenos educacionais. Seguindo a proposta metodológica da antropologia, os educadores passaram a analisar casos particulares e a partir deles refletir sobre a totalidade das relações envolvidas nos processos educacionais. Estes estudos pretendem analisar a cultura escolar a partir das formas pelas quais ela é construída no decorrer das interações entre os diversos agentes presentes no cenário escolar. Partem da perspectiva de que a escola se relaciona com outras instituições sociais como a família, a religião e os grupos de sociabilidade concorrendo para a socialização dos adolescentes na cultura contemporânea.

Brandão (2002) acredita que a antropologia nos últimos anos preocupou-se pouco com as estruturas de poder e relações de reprodução do saber presentes nos processos educacionais. Porém, o autor percebe uma redescoberta da escola como lugar da cultura e o desenvolvimento de trabalhos onde se propõe a análise da cultura contemporânea a partir do estudo da escola. Algumas preocupações presentes na obra dos antropólogos da escola da “cultura e personalidade” têm sido retomadas, principalmente questões relacionadas ao papel da educação na formação das identidades individuais e coletivas.

Alguns conceitos são “bons para pensar” a relação entre escola e cultura. Forquin (2000) trabalha com o conceito de cultura escolar para discutir a posição da escola e dos saberes por ela distribuídos nas sociedades modernas. Acredita que a cultura escolar é uma cultura organizada a partir de critérios universalistas, onde todos devem ter acesso aos fundamentos das atividades intelectuais para que possam ter o desenvolvimento cognitivo necessário à aprendizagem. Esta universalidade, no entanto, entra em conflito com as culturas e os saberes locais. A escola, portanto, tem como desafio buscar o equilíbrio entre estas formas de produzir cultura. O autor acredita que os professores são “ensinantes de cultura” e precisam aceitar o desafio de transformar as múltiplas vozes presentes nos processos educacionais em uma “polifonia cristalina” que todos possam compreender.

A proposta de Forquin é criticada por Silva (2000). O autor enfatiza que ao invés de a escola criar uma “polifonia cristalina” deve incentivar uma “cacofonia criativa”, promovendo o diálogo mesmo conflituoso entre as diversas culturas presentes na escola. Este debate apresenta uma das tensões presentes nas discussões referentes ao currículo escolar nas sociedades contemporâneas: a polêmica entre universalismo e relativismo. Trata-se da difícil conciliação entre o universalismo dos saberes escolares e o particularismo dos saberes locais. É função da escola oferecer a todos um conjunto mínimo de saberes seculares. Mas, para cumprir esta função, deve conseguir dialogar com saberes circunscritos às culturas locais. Ao mesmo tempo, de acordo com Candau (2002), não se deve perder a perspectiva de construção de um saber coletivo negociado entre os diferentes.

Embora as análises sobre a relação entre universalismo e relativismo nos currículos escolares sejam divergentes em alguns pontos, há consenso no entendimento de que a escola, no decorrer dos processos educativos, produz fenômenos culturais que ultrapassam as fronteiras estabelecidas pelos programas escolares. A escola é espaço de

encontro entre sujeitos formados em universos culturais diferentes e que, portanto, possuem visões de mundo também diferentes. O encontro destas diversas culturas em um mesmo espaço proporciona consenso, conflito, arranjos e re-arranjos constantes, alimentando as dinâmicas culturais.

Durham (2004) discute a dinâmica cultural na sociedade moderna e apresenta um argumento para entender a produção da cultura de massa. A autora afirma que a análise deste fenômeno deve considerar as relações entre o produzir e o produto porque não há como opor produtores e consumidores de cultura como pares antagônicos. Os produtores precisam considerar os gostos, as preferências e os valores da população a que se dirigem porque, quando oferecidos, os produtos precisam ser incorporados ao comportamento dos indivíduos. Durante a incorporação, os produtos passam, necessariamente, por processos de seleção, reordenação e transformação de significados que podem, inclusive, enriquecer tais produtos através da atribuição de novos significados.

Não pretendo classificar os processos educacionais como cultura de massa. Utilizo o argumento da autora porque elucida os processos de re-elaboração cultural dos produtos oferecidos com a intenção de construir ou produzir cultura. A própria autora indica que a escola deve ser analisada como espaço de poder onde grupos sociais constroem e reformulam representações e práticas culturais em uma relação repleta de dinamismos, encontros, desencontros, arranjos e re-arranjos culturais. A escola é, portanto, local de apresentação de saberes que se pretendem universais, mas também *locus* da particularidade e parcialidade de manifestações culturais de grupos específicos.

Analisar a escola a partir de um viés antropológico é buscar compreender estas dinâmicas culturais e perceber um movimento contínuo de produção, reprodução e reformulação da cultura. Alguns autores sublinham que nas sociedades modernas as escolas vêm acumulando funções antes circunscritas a outras instituições sociais, como as famílias e as igrejas. Offe (1990) aponta que as crianças e os adolescentes passam cada vez mais tempo na escola e a ela cabe oferecer saberes que ultrapassam os limites dos conhecimentos seculares consagrados em disciplinas propedêuticas como história, geografia, matemática. A escola é, progressivamente, legitimada pela sociedade a ampliar sua esfera de atuação transformando os processos de escolarização em processos educacionais cada vez mais amplos.

O ensino de antropologia

A popularização da antropologia e a ampliação do sistema particular de ensino superior fez com que os diálogos entre antropologia e educação fossem ampliados, principalmente nas faculdades e nos programas de pós-graduação em educação. Antropólogos recém-formados encontram férteis campos de atuação profissional em universidades particulares e também em outros cursos além das ciências sociais nas universidades públicas. Minha experiência pessoal revela uma série de dificuldades presentes na atividade de ensino de antropologia, principalmente para estudantes que não serão antropólogos e, em muitos casos, desprezam a disciplina, considerando-a uma perda de tempo quando comparada às “disciplinas técnicas”.

Defendi minha tese de doutorado no início de 2007 e consegui inserção em dois contextos educacionais diferentes: uma faculdade particular e um programa de formação de professores de uma universidade pública, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. A partir daí, transitei do universo da pesquisa em antropologia para o universo do ensino e fui, progressivamente, conhecendo as fronteiras simbólicas existentes entre estes espaços. Também passei a experimentar seguidos processos de alteridade revelados em conflitos, latentes ou manifestos, entre mim e os outros. Os outros, neste caso, eram os estudantes de diversos cursos de graduação que insistiam em contestar o estatuto de minha disciplina, ridicularizando-a e, em consequência, considerando o professor um ser, no mínimo, estranho.

Os processos que agora classifico como “de estranhamento” foram, inicialmente, conflitos entre docente e discentes, revelados em vários rituais⁶ da prática escolar. Aqui, descreverei dois momentos onde fui classificado e classifiquei, construindo e (re) construindo distâncias sociais.

Uma apostila de antropologia?

Meu primeiro dia de trabalho em uma instituição particular de ensino foi bastante significativo. Quando fui contratado o período letivo já tinha começado e os estudantes de uma turma de fisioterapia estavam sem aulas de antropologia fazia duas semanas. O professor destacado para a disciplina não pode assumir a turma e os

⁶ Para um debate sobre os rituais presentes nos contextos escolares, ver McLaren (1991).

estudantes estavam com dois tempos de aula vagos. Caminhei em direção à sala com a certeza de que encontraria estudantes ansiosos pelo início do curso e talvez até revoltados pela ausência de aulas.

Encontrei exatamente o contrário. Os estudantes estavam muito tranquilos e alguns sequer perceberam minha entrada. Somente quando ocupei a mesa destinada ao professor ouvi a primeira pergunta: “o senhor é o professor?”.

Disse que sim, comentei que trabalharia com antropologia, que gostaria de estabelecer um diálogo com as ciências da saúde através do conceito de cultura e afirmei que, naquele momento, além de apresentar o programa da disciplina daria uma aula sobre o conceito de cultura e seu potencial explicativo para a antropologia. Passados os dez primeiros minutos de minha aula sobre o conceito de cultura, recebo a segunda questão: “professor, isso está na sua apostila?” Seguida da terceira: “professor, o senhor não vai escrever nada no quadro, não?”.

Apostila? Escrever no quadro? Como assim? Após dez anos de inserção em um programa de graduação e, na sequência, de pós-graduação em ciências sociais eu não conseguia sequer entender as perguntas apresentadas por aqueles estudantes.

Percebendo minha ignorância, uma jovem estudante se apresentou como representante da turma e me ofereceu minha primeira aula como professor. Disse: “os professores aqui fazem suas apostilas e deixam nas pastas lá na xérox. Aqueles que não gostam de apostilas, escrevem no quadro ou então deixam cópias de livros ou textos na xérox. Nós preferimos apostila porque é mais prático, mas o senhor é quem decide. O que vai ser?”. Eu não tinha a menor idéia sobre o que seria mais adequado fazer e respondi, simplesmente, que iria colocar os textos na xérox, o que proporcionou um murmúrio de lamento coletivo.

Terminei minha primeira aula ciente de que tinha fracassado e com sérias dúvidas sobre a possibilidade de ensinar alguma coisa. Fazia muito tempo que não ouvia falar em apostilas, quadro negro; tinha verdadeiro horror a giz e também não sabia escrever no quadro. Pior do que isso era não conseguir nem mesmo visualizar qualquer possibilidade de ensinar antropologia desta forma. Saí de sala com a voz exaurida pelas discussões proporcionadas pela minha resistência a fazer uma apostila e com o pensamento atormentado pela dúvida relacionada ao que iria acontecer quando encontrasse minha segunda turma.

Afinal, antropologia é ciência?

Minha experiência com ensino em ciências sociais no sistema público de educação superior teve início com a aprovação no concurso para professor substituto do departamento de fundamentos filosóficos da educação de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Recebi três turmas para as quais deveria ensinar sociologia da educação: uma de matemáticos, outra de físicos; e uma terceira que mesclava estudantes de várias licenciaturas.

Embora a disciplina fosse sociologia da educação decidi inserir alguns debates antropológicos, principalmente aqueles relacionados à antropologia da educação. Não houve nenhuma resistência à disciplina. Porém, os estudantes admitiam que não tinham qualquer prazer em estudar as disciplinas “das humanas”. Queriam ser professores, mas não gostavam de ler e muito menos de escrever.

Esta postura avessa às ciências humanas não impedia o debate durante as aulas. Ao contrário, fomentava discussões acaloradas sobre o próprio estatuto das humanidades. Alguns estudantes defendiam a impossibilidade de classificar as humanidades como ciências.

Na terceira aula para o curso de matemática, quando analisava a construção da educação enquanto objeto de análise antropológica, recebi uma pergunta: “professor, afinal de contas, é possível dizer que a antropologia é uma ciência mesmo?”. O estudante contestava o estatuto da antropologia com base em uma comparação com a matemática. Defendia que a partir do momento em que a matemática estabelece uma teoria, ela ganha validade explicativa universal, até que seja contestada e superada por outra teoria. O estudante continuou sua defesa afirmando que com a antropologia seria diferente porque as teorias dependem muito do lugar onde foram estabelecidas.

A pergunta fez com que eu abandonasse a proposta da aula e iniciasse um debate sobre as especificidades das ciências, comparando ciências humanas e ciências exatas. Os estudantes ficaram animados porque foram convidados a realizar defesas intransigentes da matemática enquanto eu defendia a antropologia. Terminada a aula fiquei pensando sobre a validade de um debate como aquele.

Reflexão sobre os dois eventos

Os dois eventos permitem discutir o confronto entre universos simbólicos distintos. Enquanto estudante, fui educado em um ambiente que privilegiava o debate científico sobre a cultura. A reflexão antropológica partia das categorias de pensamento que serviam de base à reflexão das pessoas sobre sua própria vida. Quando transitei para a docência, fui inserido em um universo que acreditava ser familiar, mas se demonstrou exótico⁷. Embora estivesse em um ambiente acadêmico, ele em nada se parecia com aquele de onde eu tinha partido. Durante a convivência com outros antropólogos que se encontravam no mesmo contexto, percebi que precisava entender as regras presentes naquele ambiente, o que significava, principalmente, abandonar minhas pré-noções sobre academia e ensino universitário. Precisava partir da singularidade de minhas classificações para a pluralidade de significados existentes nas representações sobre o ensino superior, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores.

Embora minha pesquisa ainda se encontre em fase inicial, encontrei algumas regularidades presentes no discurso dos antropólogos que se dedicam ao ensino de antropologia. Os entrevistados percebem distâncias entre o ensino de antropologia fora dos cursos de ciências sociais e aquele oferecido para jovens que desejam se transformar em antropólogos. Identificam o ensino fora das ciências sociais como um tipo de intervenção cultural porque visa formar os estudantes através do aprendizado da leitura e da reflexão sobre temas diversos. Ao mesmo tempo, entendem que este processo atrapalha a reflexão antropológica porque é necessário estabelecer classificações sociais ao invés de desconstruí-las analiticamente.

A partir de suas falas é possível perceber que depois de iniciados, nós, antropólogos, passamos a utilizar as categorias de pensamento inerentes à antropologia. Este procedimento faz com que aceitemos outras visões de mundo e as expliquemos a partir da menção ao método comparativo. Enquanto vivemos no universo da ciência, esta postura é bastante confortável porque permite ampliar debates teóricos e defender a neutralidade das análises antropológicas. Quando nos transformamos em educadores, por opção ou necessidade, experimentamos a oposição identidade/alteridade fora de um contexto de pesquisa. Percebemos que nossas categorias de pensamento não são compreendidas e, em alguns casos, quando compreendidas, são desvalorizadas.

⁷ Para a reflexão sobre os conceitos de familiar e exótico na antropologia, ver Velho (1978).

Os professores são unânimes ao salientar as diferenças entre o ensino de antropologia nas universidades onde foram formados e o ensino que oferecem aos estudantes. Entendem que não seria possível ensinar da mesma forma que foram ensinados. As justificativas são construídas a partir de argumentos que envolvem diferenças de classe, menções às dificuldades proporcionadas pelo fato de a maioria dos estudantes pertencer às classes trabalhadoras tendo que associar trabalho e estudo, dificuldades ocasionadas pelo fato de os estudantes terem freqüentado o ensino básico público, considerado deficitário; além da suposta má vontade dos estudantes.

Estas diferenças transformam as salas de aula onde se ensina antropologia em uma arena em que estudantes e professores disputam o monopólio pela definição do que se deve fazer naquele espaço. Esta reflexão ainda se apresenta a título de hipótese. No entanto, Bourdieu (2003), indicava a existência de um mercado que envolvia a produção e a circulação de bens simbólicos. Trata-se de um sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pelas funções que exercem na produção, reprodução e difusão de bens simbólicos. O autor entende que o campo de produção erudita produz objetivamente apenas para os produtores, através de uma ruptura radical com os não-produtores. Considerando os antropólogos como produtores de cultura erudita, podemos entender que enquanto estão em formação, inseridos nos cursos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em antropologia encontram-se entre seus pares, também produtores. Quando migram para o ensino de antropologia, são obrigados a dialogar com os não-produtores e, principalmente, incentivá-los a produzir. Os estudantes, por sua vez, sofrem as agruras da iniciação a um campo até aquele momento totalmente desconhecido e indesejado. Neste processo de luta simbólica se estabelece o campo do ensino de antropologia.

Referências bibliográficas

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. *Cad. CEDES*, Dez. 1997, vol.18, no.43, p.46-57. ISSN 0101-3262.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____; CHAMBOREDON, J.C & PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOTO, C. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito**. *Cad. CEDES*, dez. 2003, vol.23, no.61, p.378-397. ISSN 0101-3262.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação.** *Educ. Soc.*, ago. 2002, vol.23, no.79, p.125-161. ISSN 0101-7330.

DAUSTER, T. **Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação.** *Cad. CEDES*. [online]. Dez. 1997, vol.18, no. 43 [citado 02 Maio 2004], p.38-45. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621997000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

DURHAM, E. R. **A Dinâmica da Cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FORQUIN, J. C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo.** *Educ. Soc.*, dez. 2000, vol.21, no.73, p.47-70. ISSN 0101-7330.

GONÇALVES, J. R. S. “A obsessão pela cultura” In: **Cultura, Substantivo Plural.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

GUSMAO, N. M. M. de. **Antropologia e educação: Origens de um diálogo.** *Cad. CEDES*, Dez. 1997, vol.18, nº.43, p.8-25. ISSN 0101-3262.

_____. & SILVA, Vanda. **Apresentação.** *Cad. CEDES*, ago. 2002, vol.22, no.57, p.5-8. ISSN 0101-3262.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

McLAREN, P. **Rituais na Escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação.** Petrópolis : Vozes, 1991.

Nogueira & Catani. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e sociedade** (35) ano XI, 1990.

SILVA, G. M. D. da. **Sociologia da educação: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979).** Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2001 – Dissertação de mestrado

SILVA, T.T. da. **Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin.** *Educ. Soc.*, dez. 2000, vol.21, no.73, p.71-78. ISSN 0101-7330.

VELHO, G. Observando o familiar. In: Edson Nunes. (Org.). **Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.